



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

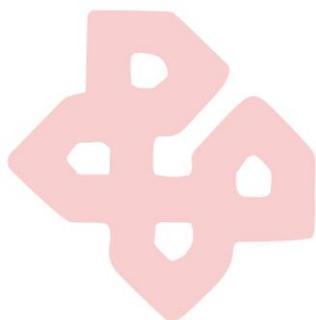
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 28/11/2012

Fecha de aceptación 22/03/2013

## LA PROBLEMÁTICA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN PRIMARIA DESDE POSICIONES ENCONTRADAS. LOS DIRECTORES FRENTE AL PROFESORADO

*Problems of the directive function in primary education as polar opposites. Headmasters versus teaching staff*



*Clemente Rodríguez Sabiote\*, Felipe García Mino\*\*, Ignacio García Vacas\*\*\*, José Álvarez Rodríguez\**

*\*Universidad de Granada,*

*\*\*Inspección de la Delegación de Jaén y*

*\*\*\*Cuerpo de Profesores de la Junta de Andalucía*

*E-mail: [clerosa@ugr.es](mailto:clerosa@ugr.es), [felipegarciamino@gmail.com](mailto:felipegarciamino@gmail.com), [ignaciogv1979@yahoo.es](mailto:ignaciogv1979@yahoo.es), [alvarez@ugr.es](mailto:alvarez@ugr.es)*

### **Resumen:**

*El presente estudio, de tipo comparativo-causal, tiene como objetivo fundamental determinar si maestros y directores de las escuelas tienen o no una visión similar a la hora de valorar determinados aspectos relacionados con la problemática de la función directiva en educación primaria, a saber: aspectos relacionados con la responsabilidad en la convivencia y cohesión del centro, los procesos de reciclaje e innovación del mismo, así como los incentivos para acceder al cargo directivo. Para este fin, y en relación al tipo de muestreo utilizado, se han seleccionado dos muestras de profesorado y directores de colegios, respectivamente, de la provincia de Jaén mediante procedimientos probabilísticos. Los resultados obtenidos, de manera global, apuntan hacia visiones encontradas en la forma en que profesorado y directores abordan la problemática de la función directiva.*

*Palabras clave: liderazgo directivo, mejoramiento educativo, problemas de liderazgo.*

**Abstract:**

*This comparative-causal study has as fundamental aim to determine if teachers and headmasters have a similar vision when they assess certain aspects of the educational management problems in primary education, that is to say: aspects in relation to the responsibility in the coexistence and cohesion of the school, responsibility in the processes of retraining and innovation, as well as incentives to accede to the managerial position. For this purpose, and connected to the research already done, we have selected two samples from respectively the teaching staff and headmasters of schools in the province of Jaén, using probability sampling. The results obtained, in a global way, head for opposite visions in the way in which teachers and headmasters think about the problems of the educational management.*

**Key Words:** *directive leadership, educational improvement, leadership issues.*

## 1. Introducción

El principal argumento en el que se sustenta la presente investigación es intentar averiguar lo que el profesorado en su conjunto y los equipos directivos, en particular, piensan de los directivos, así como del acceso, la formación y la problemática que han planteado las distintas leyes promulgadas y desarrolladas en nuestro sistema educativo a la Dirección Escolar. En nuestro país, como en otros de nuestro entorno, no se apuesta de la misma manera por este tema, tanto desde el punto de vista de las funciones como de la selección (véase los casos de Francia, Italia o Inglaterra donde la función directiva está profesionalizada).

La flexibilidad de los modelos organizativos ha propiciado direcciones de centros que se han movido desde la profesionalización a la no profesionalización, exigiendo distintos perfiles de directores. El problema de la Dirección de los Centros de los niveles no universitarios es un tema que la Administración educativa no termina de definir. Es cierto que estamos inmersos en una sociedad democrática, donde las comunidades educativas tienen mucho que decir en el tema, pero no es menos cierto que los últimos sistemas de selección de directores escolares no han resuelto el problema que siempre ha planteado la figura del director y de los equipos directivos. Querer intentar aunar los sistemas democráticos participativos con la elección de profesionales docentes eficaces y eficientes que dirijan los centros educativos es una tarea no exenta de dificultad para los responsables políticos que tienen que decidir con la publicación de la normativa específica el “perfil de DIRECTOR” que tienen que dirigir las instituciones escolares del siglo XXI. En estos últimos años los cambios políticos han propiciado un “desideratum” de leyes educativas (LOGSE, LOCE, LOE...) que se acumulan, se ponen en marcha y no llegan a desarrollarse, pero en lo referente a la “función directiva” de los centros educativos no suponen cambios sustantivos, como veremos en el devenir de este estudio.

En otro orden de cosas, también podemos afirmar que la Administración Educativa no apuesta decididamente por procedimientos puros de selección de directores y/o equipos directivos y esto propicia una situación cuando menos enrarecida y difícil de mantener en la toma de decisiones que los centros necesitan.

Gairín (1996), al hablar de la dirección como una realidad problemática, hace referencia a distintos autores (Pascual y Villa, 1991; Antúnez, 2004; Rey, 2002; Teixidó, 1995; Bolívar, 2001), entre otros, que coinciden con él en los planteamientos, considerando que lo problemático no sólo reside en la dificultad del tema, sino también en las posiciones ideológicas que acompañan a su análisis.

Ha existido un estado de crisis en este tema de la dirección escolar desde siempre, las distintas administraciones no han acertado en sus planteamientos y esta situación se ha hecho patente en los distintos informes del Consejo Escolar del Estado así como en todos los encuentros, seminarios científicos, jornadas y congresos donde se ha analizado el fenómeno de la dirección escolar, que difiere de los planteamientos y modelos de dirección que hay en nuestro entorno.

Los modelos se suceden de ley en ley pero todos adolecen de los mismos problemas y defectos, con pequeños retoques: no solucionan los problemas de fondo que tiene la función directiva, no dan respuesta a ¿qué tipo de directores queremos?, ¿a qué modelo de dirección se debe de responder?, ¿queremos directores profesionales de esta función?, ¿los elige la administración?, ¿sus compañeros?...

Desde la LODE, pasando por la LOPEGCE... hay un problema sin resolver en la función directiva, y es la selección de sus directivos, ¿son los órganos Colegiados del Centro quienes deben de elegir al Director/a y/o al resto del equipo directivo, es decir, jefe/a de Estudios y secretario? o por el contrario, ¿se profesionaliza más la función directiva y se elige mediante un concurso de méritos, oposición u otro procedimiento similar? En este momento estamos en un sistema mixto, donde se propicia la “participación” de toda la comunidad educativa a través de la Comisión de Selección. En general, la mayoría de las veces estos sistemas mixtos originan más problemas que soluciones.

Actuar de intermediarios entre sus propios compañeros y la administración no es fácil, desempeñar las múltiples tareas que se le exigen propicia, a veces, que se entre en una “esquizofrenia”, de la que es difícil salir.

Por lo que respecta a nuestro caso, podríamos resumir los rasgos del modelo actual como “cuasi electivo”, no profesional, con posibilidad de carrera docente y con límite en el tiempo. Con estos rasgos podría seguir propiciándose una ambigüedad en la definición de funciones y la persistencia de conflictos, en el desarrollo de la LOE se podrá apreciar si todo sigue igual o la introducción de los cambios propician un mayor asentamiento de la función directiva de los centros educativos.

En nuestro entorno también se dan cambios en los planteamientos de la función directiva de unos países a otros, los podríamos resumir con Ball (1989) en las siguientes tres categorías:

- Con tendencia liberal o de mercado.
- Con tendencia administrativa o buroprofesional.
- Con tendencia de desarrollo organizativo.

Para Álvarez (2006, p.327),

“los elementos que, en estos momentos, configuran y sirven de discriminación para sistematizar los modelos organizativos son: siguiendo a Ball (1994) y Parkes (1994), la conceptualización sobre autonomía o dependencia administrativa, centralización, desconcentración y descentralización política y finalmente, profesionalización de la función directiva y capacidad repartición y colaboración social de los estamentos que constituyen el entramado de la vida de los centros”.

Hemos podido comprobar como los sistemas educativos en nuestro país y en otros países no siempre apuestan de la misma forma por la Dirección Escolar. En España la primera gran Ley de Educación fue la Ley Moyano (vigente desde 1857 a 1945), en esta Ley no hubo

regulación de la Dirección Escolar por las características de la escuela de este tiempo (sociedad diseminada, escuelas unitarias, enseñanza no graduada...). Sólo existe el director en las escuelas graduadas anexas a las Escuelas Normales (futuras Escuelas de Magisterio) y se les llamaba regentes.

Será la Ley de Educación Primaria de 1945 la que “*profesionaliza la dirección escolar*”, crea el Cuerpo de Directores en Educación Primaria sin función docente (Orden de 10 de febrero de 1967 que aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria y el Decreto 985/1967 de 20 de abril, que aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE de 15 de julio). En los Institutos Nacionales de Enseñanzas Medias se regulan por una Orden de 13 de junio de 1957 y el Director es nombrado directamente por la Administración Educativa con función docente.

A partir de este momento comienza los vaivenes entre la *profesionalización* y la *no profesionalización*. La Ley General de Educación y Financiación para la Reforma Educativa de 1970, vuelve a *desprofesionalizarse* la función directiva, anulando el Cuerpo de Directores Escolares recién creado y accediéndose directamente por *nombramiento de la Administración*, se le vuelve a asignar al director función docente, coexistiendo en esta época dos modelos de dirección: *profesionalizada* y *no profesionalizada*. Se produce una mayor participación en la vida de los centros con unos modelos organizativos más flexibles, con más descentralización.

Con la Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, se regula el Estatuto de Centros Escolares, abriendo nuevas vías de organización y participación en centros de enseñanza (Debón, 1997; Cantón, 2001). El acceso se hace a través de valoración de una Comisión de Selección (formada por representantes de la Administración y del Consejo de Dirección).

Con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE 8/ 1985) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1/1990), se desarrollan los principios constitucionales y se pasa a una dirección escolar con modelos más participativos y representativos pero menos profesionalizados, son modelos electivos mediante valoración de líneas de trabajo del candidato en el Consejo Escolar.

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCED 9/1995) , hace un intento de apoyar el carácter ejecutivo de la dirección escolar, así como la concesión de mayores parcelas de poder para el Director; para ser seleccionado para el cargo además de los requisitos consabidos de antigüedad, permanencia en el centro, *debe de estar acreditado para el ejercicio de la función directiva que se realizará* mediante una Fase de Formación y de experiencia en las labores que tiene encomendadas (esta es la novedad fundamental). Se abandona en parte el modelo LODE, ya que sólo podrán ser Directores los profesores que dispongan de la acreditación.

La acreditación se obtiene mediante experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno y mediante valoración positiva de la labor desarrollada en tareas relacionadas con la coordinación pedagógica, organización, gestión y participación en órganos de gobierno, así como en el ejercicio de la función docente.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE 10/ 2002), considera la figura del Director de los centros públicos como pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los mismos, es objeto de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su selección y nombramiento. Ese procedimiento está

presidido por el principio de participación de la comunidad escolar y, de un modo especial, del claustro de profesores. Su propósito esencial es el de alcanzar, en el máximo grado posible, la necesaria cualificación para el desempeño de las complejas y trascendentales tareas que comporta el ejercicio de la función directiva. El artículo 87 fija los requisitos:

1. La selección y nombramiento de Directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro.
2. La selección se realizará de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad.

La Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), mantiene los mismos planteamientos que la Ley anterior (LOCE) y pide expresamente la presentación de un PROYECTO DE DIRECCIÓN, este proceso deberá permitir seleccionar a las candidaturas más idóneas profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa de entre los profesores y profesoras, funcionarios de carrera, que cumplan determinados requisitos y de acuerdo con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

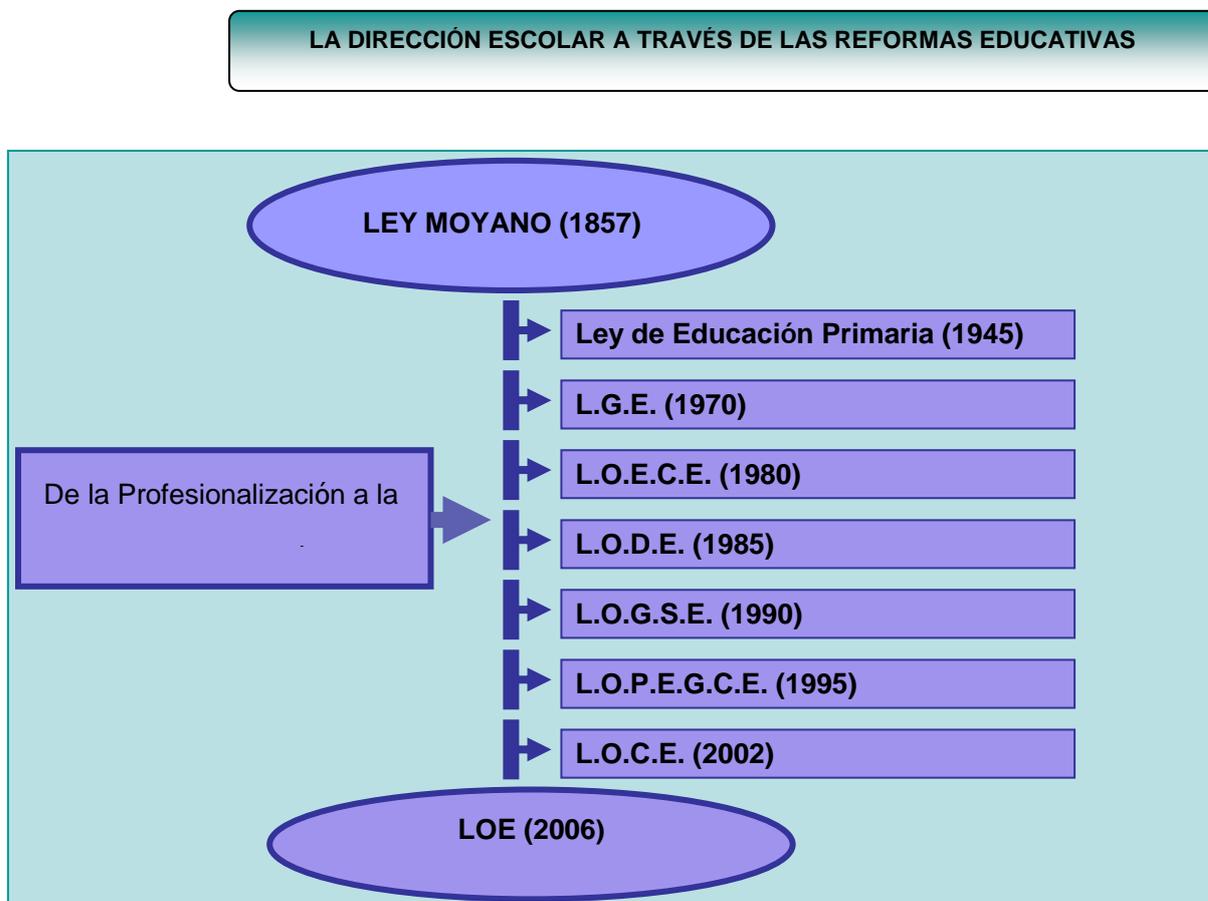
En el procedimiento hay tres momentos: selección, basada en un concurso de méritos y en la valoración de un Programa de Dirección por la Comisión que preside la Administración (el Inspector del Centro), formación inicial y la realización de un período de prácticas; valoración de un mandato de cuatro años, en el que, de ser evaluado positivamente, podrán continuar ejerciendo el cargo.

La Ley de Educación de Andalucía (LEA 17/2007), en cuanto a la dirección escolar no difiere de lo regulado por la LOE, pero sí fija los criterios de la Comisión de Selección:

1. La Comisión de Selección estará constituida, con participación paritaria de hombres y mujeres, por representantes de la comunidad educativa del centro docente y de la Administración educativa, con la siguiente composición:
  - a. Por la comunidad educativa del centro docente:
    - i. Dos representantes de los padres y madres del alumnado.
    - ii. Dos representantes del alumnado.
    - iii. Una persona representante del colectivo integrado por el personal de administración y servicios y el personal de atención educativa complementaria.
    - iv. Representantes del profesorado en número igual a la suma de los representantes de los otros sectores de la Comunidad educativa que forman parte de la Comisión de Selección.
  - b. Por la Administración educativa, el inspector o inspectora de educación de referencia del centro docente.
2. La presidencia de la Comisión de Selección recaerá en el inspector de referencia del centro.

Para tener una visión global que pueda resumir de manera visual lo hasta ahora comentado presentamos el siguiente gráfico explicativo:

Gráfico 1. La dirección escolar a través de las reformas educativas.



Con Bolívar (2010) compartimos que un aspecto primordial en este contexto es el del liderazgo en la función directiva. El liderazgo ha ocupado la imaginación y el pensamiento de la humanidad desde tiempo inmemorial. En realidad gran parte del acervo de experiencia humana que el mundo civilizado ha acumulado se relaciona con el liderazgo. Su desarrollo le ha correspondido fundamentalmente a la Psicología y la Sociología como ciencias del hombre durante la segunda mitad del siglo XIX y primeros del XX, con sus métodos y acumulación de conocimientos, proporcionándonos un punto de partida prometedor para llegar a comprender lo que es el liderazgo.

La manera de ejercer el liderazgo constituye el factor más importante en la determinación de las actitudes de todos los que colaboran en las organizaciones (De Vicente, 2001). El líder con verdadero éxito es el que reconoce la naturaleza del problema que tiene entre las manos y adopta el adecuado estilo de liderazgo.

De manera creciente, se viene destacando cómo podría ser el “moderno directivo democrático” en las relaciones con sus colaboradores, y, al mismo tiempo, mantener la necesaria autoridad y el control en la organización educativa. En décadas anteriores, este problema no se dejaba sentir tan agudamente. Se presentaba, generalmente, al líder con éxito como una persona con inteligencia, imaginación, iniciativa, capacidad de tomar decisiones rápidas (casi siempre acertadas) y habilidad para inspirar a sus colaboradores. Nos inclinábamos a pensar que el mundo estaba dividido en “líderes” y “seguidores”.

A este respecto Chow (2013) nos habla de la confrontación de dos tipologías básicas de directivos: los que actúan con un dominio del control y la rendición de cuentas (modelo accountability), frente a los que actúan con el ánimo de dejar actuar al profesorado en la resolución de los problemas, dejando que tomen decisiones... (empowerment).

El concepto de empowerment está basado en la premisa de que el profesorado posee las habilidades, recursos, autoridad, oportunidad, motivación... necesarias para contribuir al buen funcionamiento del centro escolar y es defendido como un modelo ventajoso, frente al modelo de rendición de cuentas, por autores, como Cranston (2013) o Drago-Severson & Blum-Destefano (2013). Por tanto, la labor del equipo directivo, y más explícitamente de los directores, es de capital importancia porque sirven de ejemplo de liderazgo, competencia, consistencia y fiabilidad... al resto del profesorado. En un estudio muy reciente Handford & Leithwood (2013, p. 209) llegan a la conclusión de que: *“the teacher trust in principals is most influenced by leadership practices which teachers interpret as indicators of competence, consistency and reliability, openness, respect and integrity”*.

Se ha especulado desde hace tiempo sobre las cuestiones relativas al liderazgo, pero la investigación científica no comenzó hasta bien entrado el siglo XX, teniendo casi siempre como perspectiva dominante de estudio la eficacia.

“Las ciencias sociales han intentado descubrir cuáles son las características, habilidades, comportamiento, fuentes de poder y aspectos situacionales que determinan la capacidad de un líder de influir sobre sus seguidores y conseguir sus objetivos, el tema principal de estudio ha sido el liderazgo eficaz” (Yukl, 2008, p. 2).

“Liderar o ejercer el liderazgo hace referencia a la capacidad de influir en un grupo de personas o miembros de una organización para conseguir los objetivos” (Ruiz Ruiz, 1997, p. 195). Para Greenfield (1986, p.142) el “líder es la persona que tiene la capacidad de influir en los demás para que se comprometan en los valores en los que ellos mismos creen y que es capaz de conducir a sus seguidores influyéndoles”.

Como se puede apreciar el liderazgo es parte fundamental como característica organizativa y pieza importante en la dirección de los centros y que caracteriza a una organización (Pareja, 2007). Por consiguiente, como afirman Cuevas y otros (2008) los estilos de liderazgo en el campo educativo tienen repercusión en: La cultura escolar, en el desarrollo profesional de los docentes, como evidencia un reciente estudio de Mitchell (2013), en los procesos de innovación y cambio que se implementen en los centros, como también refrenda otro estudio reciente de Hannay, Haffar & Earl (2013), en los procesos colaborativos, etc.

Por todo ello, al Director se le exige una serie de competencias conceptuales, técnicas y comunicativas que hoy día son imprescindibles para hacer una buena gestión de los centros educativos (Fernández Serrat, 2002)

Con Bolívar (2008) pensamos que la forma de ejercer el liderazgo en los centros educativos se deriva un elemento que define a la organización escolar y a su director que es la toma de decisiones. Considerando el centro como un ecosistema confluyen en él una serie de factores externos e internos que se interrelacionan y la condicionan.

Los factores internos son un conjunto de aspectos estructurales, dinámicos y funcionales como: sistema de relaciones, planteamiento institucional, estructura del centro, gestión, organización, planificación, acción, coordinación, evaluación, innovación, etc. Los factores externos son los referidos al carácter jurídico y normativo del sistema político y lógicamente, el sistema educativo general; así como los propios del contexto más próximo de

naturaleza social y cultural. A la par, influyen en el centro las ideologías, las concepciones generales que sobre la educación y la escuela tiene el profesorado, las técnicas que utilizan y la formación específica profesional de cada uno de los profesores.

El Centro escolar debe de reunir una serie de características fundamentales (las nuevas corrientes en organización escolar): debe de ser una comunidad que aprende por sí misma, flexible y también una comunidad inclusiva y multicultural. El Centro Educativo recibe toda esta influencia que condicionan las decisiones que sus Órganos de Gobierno deben de tomar (Claustro y Consejo Escolar. Equipo Directivo) y de Coordinación Docente (ETCP, Equipos de Ciclo, Departamentos, etc.). Podemos terminar diciendo ciertas toma de decisiones ha pasado del Director a los Órganos de Gobierno y de Coordinación de los centros.

## 2. Objetivos del estudio

El objetivo principal que aborda la presente investigación es el de determinar si se producen o no diferencias estadísticamente significativas en la visión que poseen directores y docentes escolares acerca de problemática de la función directiva.

Más detalladamente, se ha incidido en los siguientes aspectos relacionados con la problemática de la función directiva: responsabilidad en la convivencia y cohesión del centro, responsabilidad en los procesos de reciclaje e innovación del centro, así como incentivos para acceder al cargo directivo.

## 3. Método

El estudio implementado posee un claro cariz descriptivo. De manera más específica, puede incardinarse en los conocidos estudios comparativo-causales, ya que su objetivo es explicar relaciones de causalidad comparando grupos de datos sin que la variable independiente (en nuestro caso tipo de agentes educativos) que el investigador estudia como posible causa de los cambios observables en el criterio o variable dependiente (problemática de la función directiva) pueda manipularse, sino acaso seleccionarse (Albert, 2006; Bisquerra, 2004; Cohen & Manion, 2002; Tobin & Kincheloe, 2006). Para ser más precisos se ha desarrollado el presente estudio a partir de la administración de dos cuestionarios (uno a directores y otro a docentes) sobre aspectos relacionados con la función directiva.

### 3.1. Variables del estudio

Se han contemplado dos tipos de variables bien distintas:

- a) Variable independiente de tipo atributivo: tipo de agente educativo con dos niveles:
  - a1. Directores.
  - a2. Docentes.
- b) Un conjunto de variables criterio o dependientes configuradas entorno a una serie de ítems, exactamente 7, de los que daremos detalladamente cuenta en el apartado correspondiente.

## 3.2. Recogida de datos

### 3.2.1. Instrumentos de recogida de información

Como ya explicitamos en un apartado anterior para la recogida de datos se han empleado partes de dos cuestionarios diferenciados, pero que en el bloque de problemática de la función directiva comparten 7 ítems comunes. Los ítems son:

- A) Bloque de responsabilidad en la convivencia y cohesión del centro: ítem 1, ítem2, ítem3, ítem5.
- B) Bloque de responsabilidad en los procesos de reciclaje e innovación del centro: ítem 6 e ítem 7.
- C) Bloque de incentivos para acceder al cargo directivo: ítem 4.

Por tanto, podemos afirmar que la recogida de información del estudio está fundamentada en ambos inventarios más amplios, uno para profesorado y otro para directivos. En ambos casos, los instrumentos se ajustan a los parámetros de calidad referentes a la validez y fiabilidad de las técnicas de medición contemplados por Mateo y Martínez (2008) y que fueron debidamente calculados con el total de ítems en el trabajo de García Mino (2011).

### 3.2.2. Procedimiento

Dado que la información objeto de estudio procede de dos matrices de datos diferenciadas con muestras descompensadas se ha procedido a desarrollar una serie de protocolos de corrección con el programa de análisis de datos cuantitativo SPSS 15.0:

- 1) Fusión de los ítems comunes de ambos agentes en una única matriz.
- 2) Dada la descompensación de los N utilizados: N directivos = 332 y N profesorado = 138 se ha procedido a la selección aleatoria mediante los comandos adecuados de SPSS de 138 directivos (de los 332 existentes), de tal forma que la muestra global ha quedado con un N=276.

### 3.2.3. Población, proceso de muestreo y características de la muestra

La población inicial a la que se dirige la aplicación de los cuestionarios es al profesorado de la provincia de Jaén, tanto de los centros de Infantil, Infantil/Primaria, CPR (Centros Públicos Rurales), Educación Especial Secundaria Obligatoria, Secundaria Obligatoria / Postobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional y se refiere a todos los directores y profesorado de la provincia de Jaén que ejercen sus funciones docentes en Educación Primaria y Secundaria. Evidentemente, para el estudio que nos ocupa se ha seleccionado un tamaño muestral de N= 470 para el estudio meramente descriptivo de directivos y profesorado, exactamente, N directivos = 332 y N profesorado = 138. Sin embargo, para el presente comparativo de ambos agentes, hemos procedido a la selección aleatoria mediante los comandos adecuados de SPSS de 138 directivos (de los 332 existentes), de tal forma que la

muestra ha quedado reducida en esta segunda parte del estudio a un N=276 (138 participantes de cada tipo de agente: directivos y profesorado).

En relación al tipo de muestreo, con Meltzoff (2000) y Clairin y Brion (2001) podemos afirmar que hemos utilizado un muestreo probabilístico conocido como muestreo por conglomerados polietápico. En este caso, teniendo en cuenta las cinco zonas educativas de la provincia de Jaén hemos seleccionado al azar dos, exactamente las zonas de: Sierra Sur y la Loma.

Tras esta primera selección (primera etapa), hemos seguido seleccionando de forma azarosa diferentes Colegios (segunda etapa), exactamente ochenta y cuatro, que son los colegios que, finalmente, han servido como muestras reales o productoras de datos. La selección de la muestra dentro de cada etapa, se ha realizado mediante muestreo aleatorio simple sin reemplazamiento, según fracciones muestrales.

#### 4. Análisis y discusión de datos

Para el análisis de la información recogida, y en congruencia con el objetivo de investigación planteado, hemos empleado estadísticos de tipo descriptivo (medias, frecuencias y porcentajes), así como una aproximación a la estadística inferencial no paramétrica. Las pruebas de estadística inferencial no paramétrica desarrolladas han sido la prueba de  $\chi^2$  para dos muestras a través de las crosstabs o tablas de contingencia, así como la U de Mann-Whitney para dos muestras independientes al no cumplirse algunos supuestos paramétricos, exactamente el de normalidad y en menor medida el de independencia, aunque sí el de homocedasticidad. En ese tipo de situaciones lo más conveniente es la implementación de pruebas estadísticas de naturaleza no paramétrica, so pena de llegar a conclusiones de contraste erróneas (Martín, 2001 y Aguilera, 2001). En ambos casos, pues, se ha cruzado la variable tipo de agente con los 7 ítems que han actuado como variables criterio siendo los resultados los que exponemos a continuación:

##### A) *Bloque de responsabilidad en la convivencia y cohesión del centro*

**ITEM 1: La estructura del Sistema Educativo permite al directivo, según la opinión de directivos y docentes:**

Como puede apreciarse del gráfico comparativo descriptivo mostrado a continuación (ver gráfico 2) se producen claras diferencias entre docentes y profesorado, sobre todo en dos respuestas. La primera es intervenir en cuestiones de tipo administrativo (directores 23,90% vs 8,76% de los docentes) y la segunda es sólo tomar por sí mismo algunas decisiones (10,36% de los directores vs 17,53% de los docentes). De hecho, globalmente se han reportado diferencias estadísticamente significativas  $p \leq .05$  entre las opiniones mostradas por directores y profesorado como bien muestra los valores de  $\chi^2$  obtenidos.

Gráfico 2. Porcentajes de respuesta de directores vs profesorado en el ítem 1.

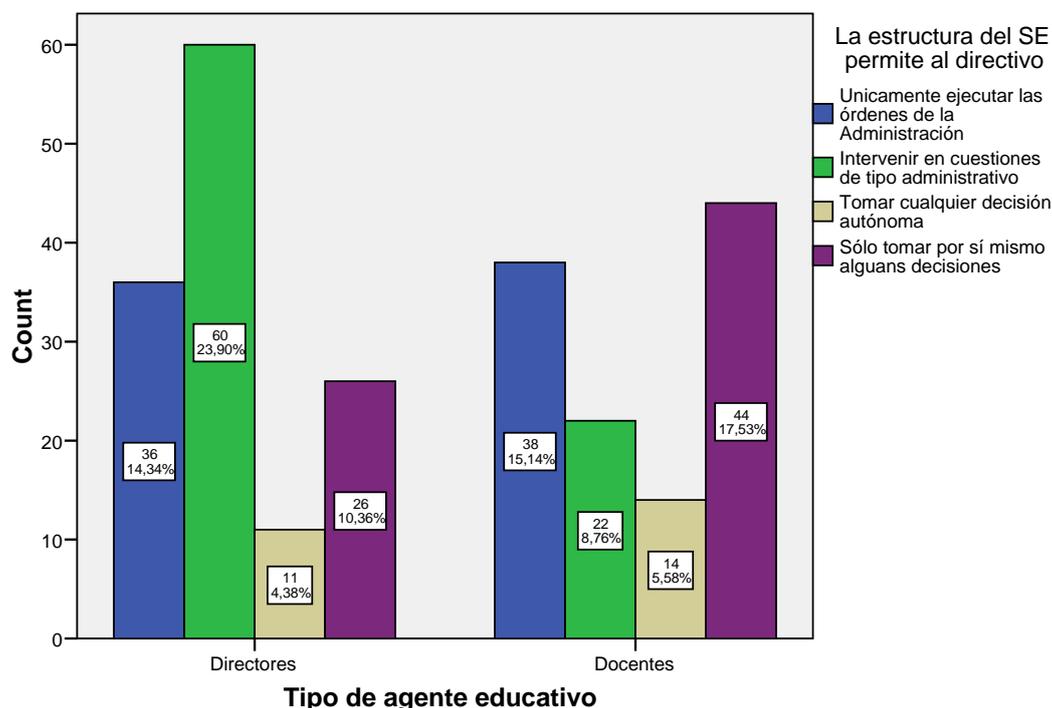


Tabla 1. Resultados de  $\chi^2$  en tabla de contingencia correspondiente al cruce de tipo de agente educativo x ítem1.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,834	3	.000*

\* Diferencias estadísticamente significativas con un  $\alpha = .05$  bilateral.

**ITEM 2: Para que el equipo directivo esté cohesionado y pueda desarrollar el Proyecto de Centro la duración en el cargo debe ser, según la opinión de profesorado y directores**

Al igual que ha ocurrido en el ítem 1, en el 2 se aprecian, a priori, algunas diferencias en las respuestas dadas por directores y profesorado. Las más claras corresponden a las respuestas menos de 3 años (0,38% directores vs 9,77% profesorado); 3 años (14,29% directores vs 25,56% profesorado), así como 4 ó 5 años (27,44% directores vs 12,78% profesorado). De estas respuestas, y de los resultados obtenidos en el estadístico  $\chi^2$  con diferencias estadísticamente significativas  $p \leq .05$  entre las opiniones mostradas por directores y profesorado, podemos afirmar que los primeros abogan por duraciones en el cargo de director más prolongadas frente a los segundos (profesorado) que apuestan mejor por duraciones menos extensas de cara a configurar una equipo directivo cohesionado en sintonía con los intereses y preferencias de su centro.

Gráfico 3. Porcentajes de respuesta de directores vs profesorado en el ítem 2.

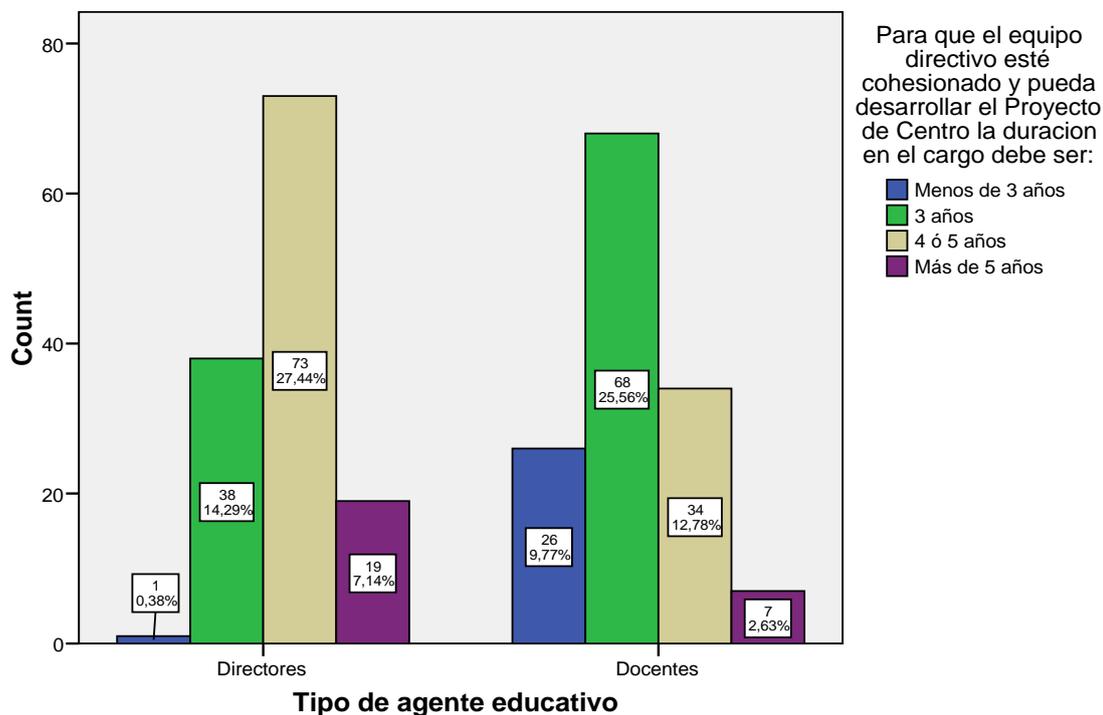


Tabla 2. Resultados de  $\chi^2$  en tabla de contingencia correspondiente al cruce de tipo de agente educativo x ítem2.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,344	3	.000*

\* Diferencias estadísticamente significativas con un  $\alpha = .05$  bilateral.

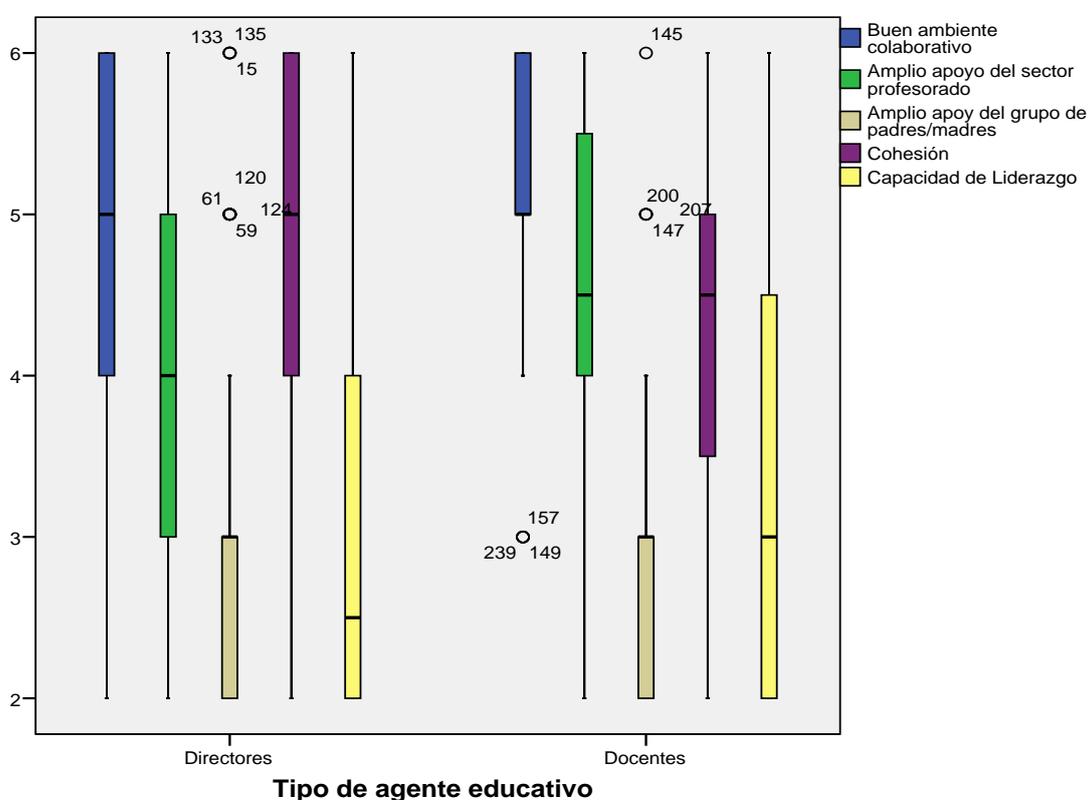
**ITEM 3: Para que el Equipo Directivo actúe de manera adecuada, se considera como más importante, siendo 1: nada importante...hasta 6: muy importante**

Como se desprende de la tabla de estadísticos y de los diferentes diagramas de caja obtenidos sobre cada una de las variables dependientes contempladas hay tres variables donde se aprecia una mayor divergencia entre directores y profesorado. En primer lugar, encontramos la variable *buen ambiente colaborativo* destacado más por el profesorado con media de 5,38 y mediana de 6 vs media de 4,94 y mediana de 5 de los directores. Por otra parte, el gráfico de caja es también sensiblemente diferente para ambos agente. El referido a los docentes es menos extenso y localizado en la parte alta de la estructura, aspecto este que denota, junto al nivel de probabilidad  $p = .004$  obtenido en el estadístico U Mann-Whitney, que para los directores es menos relevante el *buen ambiente colaborativo* para que el equipo directivo actúe de manera adecuada.

Tabla 3. Estadísticos de tendencia central de directores y docentes en el ítem 3.

Tipo de agente educativo	Estadísticos	Buen ambiente colaborativo	Amplio apoyo del sector profesorado	Amplio apoyo del grupo de padres/madres	Cohesión	Capacidad de Liderazgo
Directores	Media	4,94	4,15	3,10	4,92	3,21
	Mediana	5	4	3	5	3
Docentes	Media	5,38	4,63	3,19	4,53	3,45
	Mediana	6	5	3	5	3

Gráfico 4. Diagramas de caja (box & whisker) de todas las variables dependientes del ítem 3 tomando como variable de agrupación al tipo de agente educativo.



En segundo lugar, está la variable *amplio apoyo del sector profesorado*, que como ha ocurrido con anterioridad, ha sido valorada con mayor intensidad por el profesorado con media y mediana de 4,65 y 5 respectivamente vs a 4,15 y 4 de los directores. Igualmente los diagramas de caja, junto con el nivel  $p=.003$  obtenido denotan que se reportan diferencias estadísticamente significativas entre ambos agentes educativos, de tal forma que el apoyo del profesorado para el buen funcionamiento del equipo directivo es menos relevante para los directores y más para el sector profesorado.

En tercer lugar, está la variable *cohesión*. Al contrario que en las anteriores son los directores los que consideran más importante que el equipo directivo esté cohesionado para su buen funcionamiento (media de 4,92 y mediana 5) que la consideración del profesorado (media de 4,53 y mediana de 5). La inspección visual de los diagramas de caja, con

diferencias evidentes, así como el nivel  $p = .019$  del contraste U Mann-Whitney revelan que estás diferencias son también estadísticamente significativas.

El *apoyo de padres y madres*, así como la capacidad de liderazgo no han marcado diferencias estadísticamente significativas  $p > .05$  y, además, han sido los elementos menos valorados, tanto por el profesorado, como por los directores.

Tabla 4. Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney en el ítem 3.

Estadísticos	Buen ambiente colaborativo	Apoyo profesorado	Apoyo profesorado	Que esté cohesionado	Capacidad de liderazgo
Mann-Whitney U	6087,500	3883,500	4630,000	4111,500	3183,000
Z	-2,849	-2,990	-,418	-2,336	-1,219
Asymp. Sig. (2-tailed)	.004*	.003*	.676	.019*	.223

\* Diferencias estadísticamente significativas con un  $\alpha = .05$  bilateral.

### ITEM 5: Ante la responsabilidad que tienen los Equipos Directivos con respecto a la convivencia en los centros

Gráfico 5. Porcentajes de respuesta de directores vs profesorado en el ítem

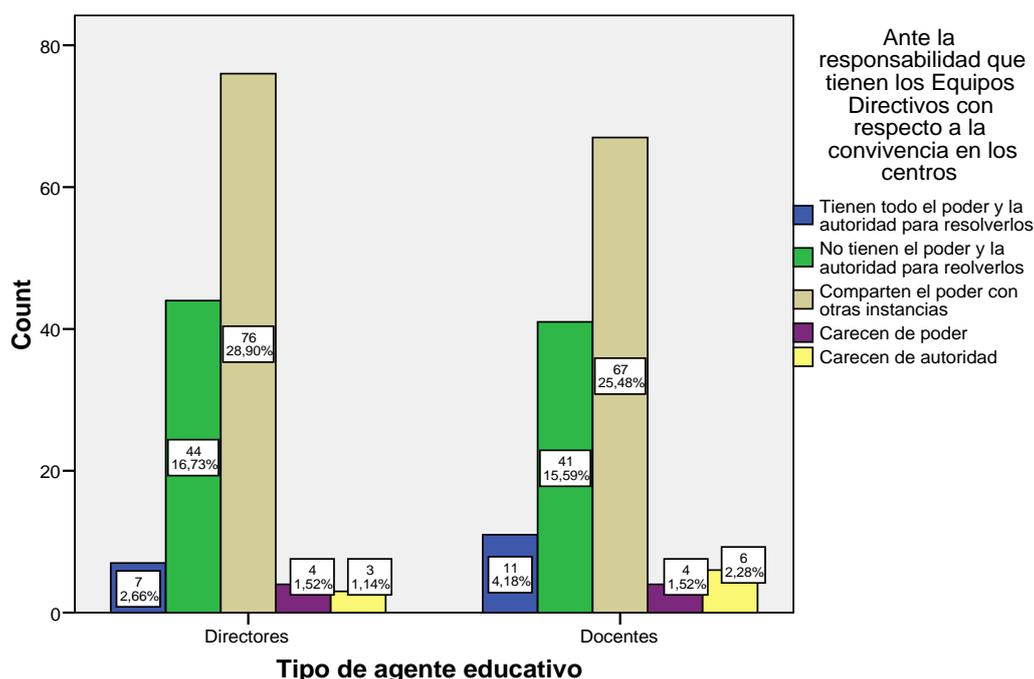


Tabla 5. Resultados de  $\chi^2$  en tabla de contingencia correspondiente al cruce de tipo de agente educativo x ítem5

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,467	4	,651

Como se deduce del gráfico y chi-cuadrado calculados no se han reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en la forma en que directores y profesorado han emitido sus respectivas opiniones en relación a la responsabilidad que tienen los equipos directivos con respecto a la convivencia en el centro. De hecho, los histogramas conjuntos para ambas variables es prácticamente igual con ligeras diferencias porcentuales, sobre todo, en la primera variable: tienen todo el poder y la autoridad para resolverlos (2,66% de los directores, frente al 4,18% de los docentes). Por tanto, se puede afirmar que, tanto para el profesorado, como para los directores la responsabilidad de los equipos directivos para el aseguramiento de la convivencia en el centro deben, fundamentalmente, compartirla con otras instancias (28,9% directores y 25,48% profesorado) y, además, no tienen autoridad ni el poder para resolver conflictos relacionados con la convivencia (16,37% directores y 15,59 profesorado). Directores y profesorado también coinciden en señalar que el equipo directivo no tiene autoridad, ni poder para resolver conflictos de convivencia en porcentajes realmente menores.

**B) Bloque de responsabilidad en los procesos de reciclaje e innovación del centro**

**ITEM 6: El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio debe ser competencia:**

Gráfico 6. Porcentajes de respuesta de directores vs profesorado en el ítem 6.

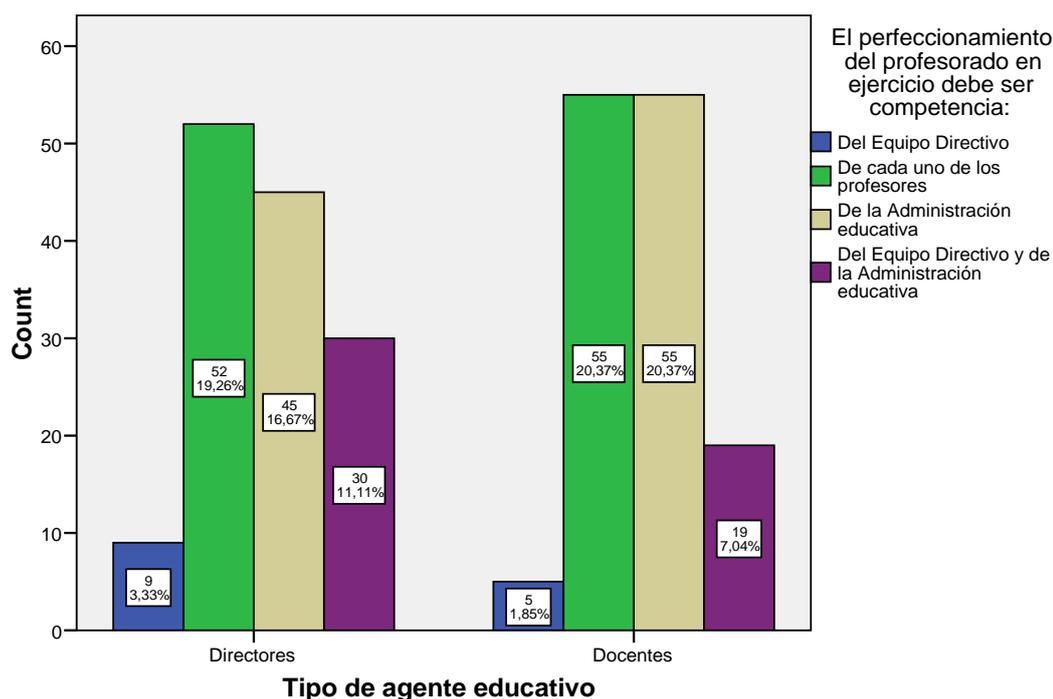


Tabla 6. Resultados de  $\chi^2$  en tabla de contingencia correspondiente al cruce de tipo de agente educativo x ítem6.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,682	3	,197

Al igual que ocurría en la responsabilidad para resolver conflictos de convivencia en el centro, profesorado y directores coinciden en destacar que los procesos de innovación y reciclaje en el centro son responsabilidad, fundamentalmente, de cada uno de los profesores (19,26% directores y 20,37% profesorado), así como de la Administración educativa (16,67% directores y 20,37% profesorado). Menos responsabilidad debería tener, por tanto, el equipo directivo y la Administración educativa y el equipo directivo conjuntamente.

**ITEM 7: Los procesos de innovación y cambio en el centro deben ser propiciados por:**

Gráfico 7. Porcentajes de respuesta de directores vs profesorado en el ítem 7.

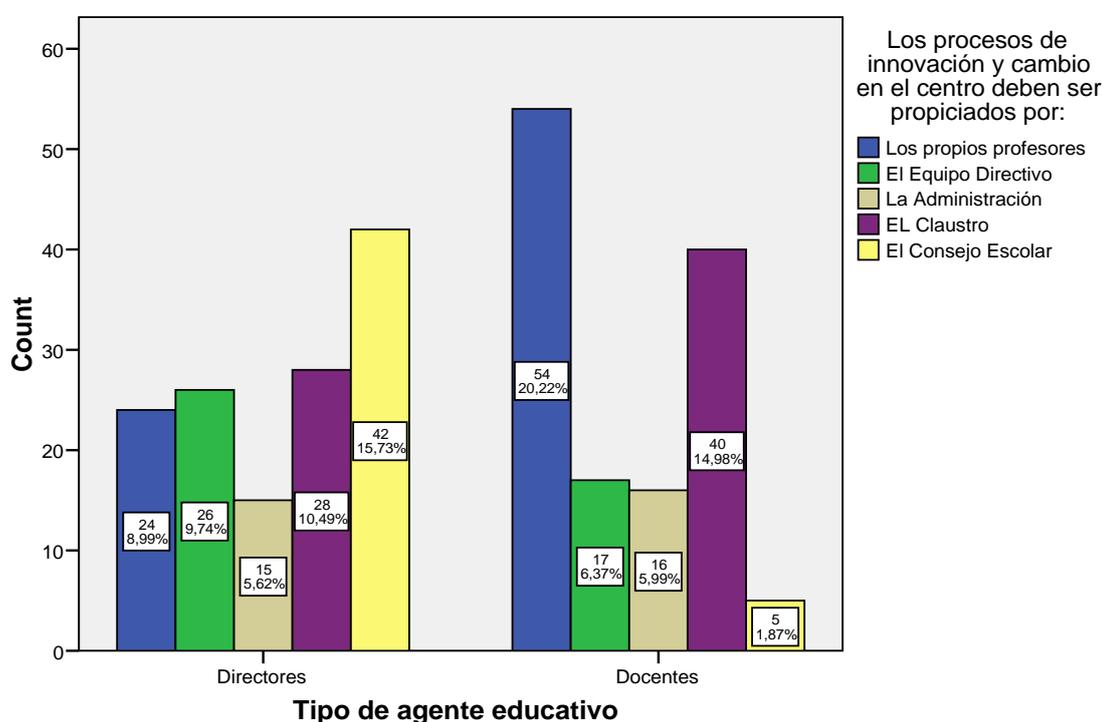


Tabla 7. Resultados de  $\chi^2$  en tabla de contingencia correspondiente al cruce de tipo de agente educativo x ítem 7.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,682	3	,197

\* Diferencias estadísticamente significativas con un  $\alpha = .05$  bilateral.

Si bien ha habido consenso en señalar a determinados elementos como responsables de los procesos de reciclaje e innovación del centro, no ocurre lo mismo en señalar por quienes deben propiciarse tales procesos. Tanto la inspección visual del gráfico 6, como el chi-cuadrado obtenido revelan importantes divergencias entre profesorado y directores a este respecto. Así pues, podemos apreciar como para los directores los principales agentes que deben propiciar tales procesos de reciclaje e innovación son el Consejo Escolar (15,73%) vs 1,87% del profesorado, así como El Claustro (10,49%) vs 14,98% del profesorado. Por su parte,

los docentes si bien también destacan El Claustro, resulta incuestionable que se decantan, sobre todo, por el propio profesorado (20,22%) como elemento favorecedor y/o facilitador de los procesos de reciclaje e innovación en el centro vs los directores con un 8,99%).

### C) Bloque de incentivos para acceder al cargo directivo

#### ITEM 4: El directivo actualmente considera que:

- 1= Tiene suficientes incentivos
- 2= Tiene algunos incentivos
- 3= Tiene escasísimos incentivos
- 4= Carece absolutamente de incentivos

Para comprobar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en este ítem entre profesorado y directores y, dada la naturaleza claramente ordinal del mismo, hemos decidido implementar una prueba de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico, exactamente la U de Mann-Whitney. Los resultados a nivel descriptivo e inferencial han sido los siguientes:

Tabla 8. Medias de directores vs docentes en el ítem 4.

Tipo de agente educativo	Media
Directores	2,56
Docentes	2,18

Tabla 9. Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney en el ítem 4.

Estadísticos	El directivo actualmente considera que:
U de Mann-Whitney	5987,500
Z	-3,988
Sig. asintót. (bilateral)	,000*

\* Diferencias estadísticamente significativas con un  $\alpha = .05$  bilateral.

Los resultados obtenidos indican que se dan diferencias estadísticamente significativas entre profesorado y directores ( $p \leq .05$ ) a la hora de valorar los incentivos con que cuentan los directores. De hecho, puede apreciarse como para los primeros (profesorado con media de 2,18) los incentivos de los directores oscilarían entre escasísimos y algunos, pero más cerca de la segunda consideración. Por su parte, los directores (media de 2,56) opinan que los incentivos se moverían por parecidas posiciones, pero más cerca de escasísimos.

## 5. Conclusiones

El estudio comparativo desarrollado tomando como variables de agrupación al profesorado vs directores de centros escolares de la provincia de Jaén (Andalucía, España) revela un conjunto de hallazgos interesantes que dejan entrever la diferente disposición de

unos y otros sobre lo que consideran debe ser la labor de la función directiva en un centro escolar.

En este sentido, podemos afirmar que en relación a la responsabilidad en la convivencia y cohesión del centro, tanto profesorado como directores han obtenido opiniones bien distintas. Podemos concluir que los directores opinan que la estructura del sistema educativo permite al directivo intervenir en cuestiones de diferente índole, mientras que el profesorado no comparte dicha opinión.

Se han detectado claras divergencias en las intervenciones de los directivos en cuestiones de tipo administrativo sobre las que los directores se muestran de acuerdo en un 23,90%, frente al acuerdo del profesorado que sólo llega 8,76%, así como en la toma de decisiones por sí mismos de algunas decisiones donde ocurre todo lo contrario a lo anterior, es decir, 10,36% de los directores se muestran a favor de tal aspecto, frente al 17,53% del profesorado.

En relación a la cohesión de los directivos para poder desarrollar el proyecto de centro, los directores abogan por más años en el cargo, mientras para el profesorado opina que no se debe permanecer demasiados años en cargos directivos. También se ha reportado diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0.05$ ) en un conjunto de elementos necesarios para que los directivos actúen de manera adecuada. Así, es el profesorado el que opina con mayor intensidad que los directores que, tanto un buen ambiente colaborativo, como el apoyo del profesorado son aspectos importantes para el buen devenir de la función directiva. Sin embargo, para los directores el aspecto esencial para tal función es la cohesión. Se han alcanzado opiniones similares, es decir, con  $p > 0.05$  en el apoyo de padres y madres y en la capacidad de liderazgo como elementos coadyuvantes en el buen devenir de la función directiva.

Mayor consenso se ha logrado ante la responsabilidad que tienen los directivos a la hora de tomar decisiones, en relación a la convivencia en los centros. De hecho, tanto directores, como profesorado convienen en destacar que los directivos comparten el poder con otras instancias y que no tienen el poder y la autoridad por sí solos.

Al igual que ocurría en la responsabilidad para resolver conflictos de convivencia en el centro, profesorado y directores coinciden en destacar que los procesos de innovación y reciclaje en el centro son responsabilidad, fundamentalmente, de cada uno de los profesores, así como de la Administración educativa. Menos responsabilidad debería tener, por tanto, el equipo directivo y la Administración educativa y el equipo directivo conjuntamente. Si bien ha habido consenso en señalar a determinados elementos como responsables de los procesos de perfeccionamiento e innovación del centro, no ocurre lo mismo en señalar por quienes deben propiciarse tales procesos. Así pues, con López Yáñez y Lavié Martínez (2010) podemos concluir que para los directores los principales agentes que deben propiciar tales procesos de perfeccionamiento e innovación son el Consejo Escolar y el Claustro. Por su parte los docentes, si bien también destacan el Claustro, resulta incuestionable que se decantan, sobre todo, por el propio profesorado como elemento favorecedor y/o facilitador de los procesos de reciclaje e innovación en el centro, frente a los directores.

Finalmente, en cuanto a los incentivos para ejercer cargos directivos, podemos afirmar, que quienes ocupan cargos directivos consideran insuficientes los acicates para el cargo, mientras quienes todavía no han accedido al mismo (profesorado) opinan que existen algunos incentivos razonables.

### Referencias bibliográficas

- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Aguilera, A.M. (2001). *Tablas de contingencia*. Madrid: La Muralla.
- Álvarez, M. (2006). *La dirección escolar*. Navarra: Fundación Navarra para la calidad de la investigación educativa.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México. Ensayos y Documentos (1ª edición).
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Ball, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda? *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 13-18
- Bolívar, A. (2008). Avances en gestión e innovación de los centros. En A. Villa (coord.): *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 291-317.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero-febrero), 15-20.
- Cantón, I. (2001). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. *Bordón*: 53 (2), pp.201-215.
- Chow, A (2013). Managing educational change: A case of two leadership approaches. *International Journal of Leadership in Education*. Volume 16, Issue 1, pp. 34-54.
- Clarín, R. y Brion, P. (2001). *Manual de muestreo*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cranston, N. (2013). School Leaders Leading: Professional Responsibility Not Accountability as the Key Focus. *Educational Management Administration and Leadership*. Volume 41, Issue 2, pp. 129-142.
- Cuevas, M. y otros (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), pp. 1-20. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf>.
- De Vicente, P. (2001). *La dirección como ejercicio de liderazgo*. En P. de Vicente (Coord). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives*, Febrero, Vol. 13, Num. 17, pp. 1- 33, Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>
- Drago-Severson, E. , Blum-Destefano, J. (2013). A new approach for new demands: The promise of learning-oriented school leadership. *International Journal of Leadership in Education*. Volume 16, Issue 1, pp. 1-33.

- Fernández Serrat, M. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo y cómo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), pp.1-12. Disponible en: [www.ugr.es/~recfpro/rev61COL6.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL6.pdf).
- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- García Mino, F. (2011). *Estudio y análisis de los procesos de acceso a la dirección y a los equipos directivos de los centros docentes públicos en el marco normativo. La perspectiva de los equipos docentes y del profesorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén.
- Greenfield, T.B. (1986). *Leaders and Schools: Willfulness and Nonnatural Order in Organizations*, en T.J. Sergiovanni y J.E. Corbally (Eds.) *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Handford, V., Leithwood, K. (2013) Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*. Volume 51, Issue 2, pp. 194-212.
- Hannay, L., Jaafar, S.B., Earl, L. (2013). A case study of district leadership using knowledge management for educational change. *Journal of Organizational Change Management*. Volume 26, Issue 1, February 2013, pp. 64-82.
- López Yañez, J. y Lavié Martínez, J.M: (2010). Liderazgo para sostener proceso de innovación en la escuela. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 1-22. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART4.pdf>
- Martín, Q. (2001). *Contrastes de hipótesis*. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación en Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement. *Professional Development in Education*, volume 51, Issue 3, pp. 129-152.
- Pareja, J.A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar. Los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf>
- Pascual, R. y Villa, A. (1991). *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diversos países*. Vitoria. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Rey, S.C. (2002). Fase de sensibilización. Aprender entre todos y todas. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, septiembre. 36-42.
- Ruiz Ruiz, J.M<sup>a</sup>. (1997). La Organización de los recursos humanos. En M. Lorenzo (Coord.). *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.
- Teixidó, J. (1995). *Los factores internos de la dirección escolar. Revisión de los estudios realizados*. Universidad de Girona: Documento Policopiado.
- Tobin, K. & Kincheloe, J. (2006) (Eds). *Doing educational research: a handbook*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Yukl, Gary A. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Prentice Hall: Pearson Educación.